



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE 1°  
Y 2° AÑO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA**

PRESENTADA POR  
**KATHERINE MELISSA PORTILLA VARGAS**

ASESOR  
**ROBERTO BUENO CUADRA**

TESIS  
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2018



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada**  
**CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN TURISMO Y DE  
PSICOLOGÍA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE 1°  
Y 2° AÑO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA

TESIS PARA OPTAR

EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTADO POR:

KATHERINE MELISSA PORTILLA VARGAS

ASESOR:

DR. ROBERTO BUENO CUADRA

LIMA – PERU

2018

## DEDICATORIA

A mi familia, el mejor ejemplo de esfuerzo, constancia y apoyo incondicional.

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su apoyo a lo largo de este proceso, por el empuje constante a terminar este trabajo.

Al Dr. Roberto Bueno, por la ayuda y guía brindada. Por su infatigable labor en la conducción de este trabajo.

A Lilian Montoya, quien me ayudo con la aplicación de la pruebas a los alumnos de segundo año.

## INDICE

|  | Pag.      |
|--|-----------|
| Portada  | i         |
| Dedicatoria  | ii        |
| Agradecimientos  | iii       |
| Índice   | iv        |
| Resumen  | vi        |
| <b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>               | <b>8</b>  |
| 1.1 Descripción de la realidad problemática                | 8         |
| 1.2 Formulación del problema                               | 11        |
| 1.3 Objetivos de la investigación                          | 11        |
| 1.4 Justificación de la investigación                      | 12        |
| 1.5 Limitaciones del estudio                               | 13        |
| <b>CAPITULO II MARCO TEORICO</b>                           | <b>14</b> |
| 2.1 Antecedentes históricos de la investigación            | 14        |
| 2.2 Bases teóricas   | 18        |
| 2.2.1 Teoría de la autoeficacia de Bandura                 | 18        |
| 2.2.2 Rendimiento académico                                | 24        |
| 2.2.3. Relación entre autoeficacia y rendimiento académico | 25        |
| 2.3 Definiciones conceptuales                              | 26        |
| 2.4 Formulación de hipótesis                               | 26        |
| <b>CAPITULO III MÉTODO</b>                                 | <b>28</b> |
| 3.1 Diseño   | 28        |
| 3.2 Participantes  | 28        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3 Variables de estudio                                | 29        |
| 3.4 Técnicas de recolección de datos                    | 30        |
| 3.4.1. Escala de Autoeficacia del Rendimiento Académico | 30        |
| 3.4.2. Medición del rendimiento académico               | 33        |
| 3.5 Procedimiento                                       | 33        |
| 3.6 Técnicas análisis de la información.                | 34        |
| 3.7 Aspectos éticos.                                    | 34        |
| <b>CAPITULO IV RESULTADOS</b>                           | <b>35</b> |
| <b>CAPITULO V DISCUSION</b>                             | <b>42</b> |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                     | <b>49</b> |
| <b>RECOMENDACIONES</b>                                  | <b>50</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>                                      | <b>51</b> |
| <b>ANEXO</b>  | <b>55</b> |

## RESUMEN

Se administró a 185 estudiantes (45 mujeres) de primero y segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico de Cartagena (2008), con el fin de investigar la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar. No se halló diferencias entre géneros ni entre años de estudio en el nivel de autoeficacia ni en las tres áreas académicas consideradas (matemáticas, lenguaje y otros cursos). Las correlaciones entre autoeficacia académica y las tres áreas académicas evaluadas fueron positivas y significativas ( $p < .001$ ), tanto en la muestra total como en cada género y año de estudio. Estos resultados indican la importancia de los factores de autoeficacia en el logro académico, aunque también podrían interpretarse como evidencia de que los resultados influyen en el sentido de autoeficacia de los escolares.

Palabras clave: autoeficacia, correlación, escolares, rendimiento académico

## ABSTRACT

The Cartagena's (2008) Scale of Self-Efficacy on Academic Performance was administered to 185 students (45 females) from first and second high-school grades from a public school in Lima. The objective was to investigate the relationship between academic self-efficacy and academic performance. There were not significant differences between genders nor grades, neither on self-efficacy levels nor on the three academic fields (mathematics, language and other). Correlations between self-efficacy and academic performance in these three fields were positive and significant ( $p < .001$ ), both in the total sample and in each gender and grade. These results indicate the importance of self-efficacy in academic achievements, although they could

also be interpreted as an evidence that achievement has influence in the self-efficacy sense of students.

**Kery words:** self-efficacy, correlation, high school students, academic performance

## **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA**

En la actualidad el concepto de autoeficacia en el rendimiento académico se ha tornado en uno de suma importancia dentro del ambiente educativo, ya que abarca aspectos importantes en la fijación y logro de metas, así como en la identificación de factores cognitivos, comportamentales y circunstanciales que influyen en la percepción que tiene el estudiante de sus propias capacidades, los cuales son determinantes de su desempeño en las labores académicas.

La evaluación realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación en el 2015, señala que los estudiantes peruanos presentan bajo rendimiento escolar; en el área de Comunicación, el 15.8% de alumnos obtuvo nota desaprobatoria; mientras que en el área de Matemáticas, el 37.7% de los alumnos obtuvo igual resultado; asimismo la evaluación PISA del 2015, que evalúa las áreas de Ciencias, Matemáticas y Comprensión de Lectura a los alumnos de secundaria de 15 años, demuestra que el Perú se ubica en el último lugar de los países evaluados, ubicándose en la categoría más baja. Es por esta razón que actualmente se ejecutan propuestas que tratan de solucionar el bajo rendimiento académico y los factores asociados a éste (Ministerio de Educación, 2014).

No obstante, los lineamientos de trabajo establecidos olvidan un punto muy importante para resolver este problema: las creencias de autoeficacia ayudan a la obtención de los logros académicos y a un incremento en la motivación que influye positivamente en lo que los alumnos piensan, sienten y hacen, aumentando así su compromiso con el proceso educativo y por ende su rendimiento escolar.

La presente investigación se lleva a cabo en una institución educativa privada de Lima en la cual los alumnos que cursan los primeros años de educación secundaria (1° y 2° año) presentan bajo rendimiento, hallándose que el 45 % de ellos tienen al menos un curso desaprobado, es por ello que se han puesto en marcha algunas acciones con el fin de disminuir este porcentaje; sin embargo, a pesar de dar clases de reforzamiento, nivelación de los cursos de ciencias e inclusive, talleres para la realización de las tareas; continua presentándose un bajo rendimiento académico en estos años de estudios; siendo ello motivo de preocupación por parte de los profesores y directores.

Los datos obtenidos por diversas investigaciones muestran que la autoeficacia influye entre un 46 y 59% de la varianza del rendimiento escolar. Cartagena (2008) encuentra que la autoeficacia en el rendimiento escolar influye en la varianza del promedio general entre 35.5% y 60%, en el curso de comunicaciones entre 27% y 58%, finalmente, la autoeficacia explica entre 27% y 46% de la varianza del promedio del curso de matemática.

La autoeficacia se refiere a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987); mientras que la autoeficacia académica puede definirse como las creencias que los alumnos tienen sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar.

Dentro de las investigaciones realizadas sobre la autoeficacia, es decir como los juicios que cada individuo hace sobre sus diversas capacidades; las más importantes se refieren a la autoeficacia académica como las creencias acerca de las propias capacidades para manejar actividades académicas.

Autores como Perry et al. 2007 (citados en Kolher, 2009) y Zimmerman (1995) investigaron la capacidad de ejecutar acciones para alcanzar las metas académicas. La

autoeficacia y su relación con el éxito académico fue estudiada por Multon, Brown y Lente (1991, citados en Adeyemo, 2007); asimismo Zimmerman (1992) confirma la influencia de la autoeficacia académica en el éxito académico y la persistencia en los estudios.

De igual forma, la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que en relación con otras variables cognitivas (Bandura, 1982; Schmidt, Messoula y Molina, 2008, citados en Rodríguez, Núñez & Valle, 2007); asimismo, logra predecir el éxito posterior (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001) y Valiente (2001, citado en Cid, Orellana & Barriga, 2010) señala que es un importante medidor cognitivo de competencia y rendimiento. Y a su vez es predictiva de las calificaciones escolares (Usher & Pajares, 2008; Zimmerman & Campillo, 2005).

Adeyemo (2007), Cartagena (2008), Zimmerman y Martínez (1990) y Zimmerman et al. (1992) estudiaron la autoeficacia en relación al logro académico en la educación primaria y secundaria, así como en la universidad. Asimismo, varios estudios demuestran que un alto nivel de autoeficacia académica se asocia con una amplia gama de variables que indican la adaptación escolar y el éxito escolar, incluyendo la búsqueda de ayuda académica (Carrasco & Del Barrio, 2002; Ryan, Gheen & Midgley, 1998; citados en Adeyemo, 2007).

Zimmerman (2005) realizó una investigación descriptiva sobre la autoeficacia, en la cual se encontró que esta medida de la eficacia autorregulatoria desempeña un papel mediador entre el compromiso de los estudiantes en sus tareas escolares y el rendimiento académico. También se describe el Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje (*Self-Efficacy for Learning Form, SELF*), una nueva escala diseñada para evaluar las creencias de autoeficacia de los estudiantes en relación a la utilización de procesos específicos autorregulatorios en una variedad de áreas de funcionamiento académico, tales como estudiar, tomar apuntes, realizar exámenes, leer y escribir.

Los estudios citados corresponden en su mayoría a poblaciones extranjeras, por lo que creemos conveniente determinar en qué medida puede estar asociada la autoeficacia con el rendimiento académico en escolares de la ciudad de Lima. También es nuestro interés profundizar el grado en que la autoeficacia podría estar asociada con el rendimiento en diferentes áreas de aprendizaje. Cabe la posibilidad de que las diferentes materias académicas requieran un diferente perfil de actitudes o creencias para un buen desempeño. A partir de estos estudios nos hemos formulado la siguiente interrogante.

## **1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA**

¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico en alumnos de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según género y año de estudio?

## **1.3. OBJETIVOS**

Objetivo general:

Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y rendimiento académico, en tres diferentes áreas, en alumnos de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según género y año de estudio.

Objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de autoeficacia escolar en estudiantes de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según género.

2. Identificar el nivel de autoeficacia escolar en estudiantes de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según año de estudio.
3. Comparar los niveles de autoeficacia escolar de los estudiantes de un colegio privado de Lima, según género.
4. Comparar los niveles de autoeficacia escolar de los estudiantes de un colegio privado de Lima, según año de estudio.
5. Identificar el nivel de rendimiento académico, en tres diferentes áreas, en estudiantes de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según género.
6. Identificar el nivel de rendimiento académico, en tres diferentes áreas, en estudiantes de 1° y 2° año de Secundaria de un colegio privado de Lima, según año de estudio.
7. Comparar los niveles de rendimiento académico, en tres diferentes áreas, de los estudiantes de un colegio privado de Lima, según género.
8. Comparar los niveles de rendimiento académico, en tres diferentes áreas de los estudiantes de un colegio privado de Lima, según año de estudio.

#### **1.4. JUSTIFICACION**

A nivel teórico, esta investigación permite obtener un mejor marco de referencia acerca de las variables estudiadas. Asimismo, la autoeficacia es de suma importancia ya que es considerada como una variable que afecta diversas manifestaciones de la conducta y es considerada como un predictor del logro de los estudiantes. Por lo tanto, la presente investigación nos permite incrementar y profundizar el conocimiento respecto a la influencia de la autoeficacia en el desempeño escolar.

A nivel práctico, los resultados de esta investigación nos permitirán tener un mayor conocimiento acerca de las variables que influyen en el rendimiento académico, sobre todo la percepción que tienen los alumnos de sí mismos. Por otra parte, a partir de dichos resultados se podrán diseñar, planificar y organizar programas de intervención orientados a desarrollar actividades regulatorias que fomenten un rendimiento escolar adecuado a través de una mejor auto-percepción de la eficacia en el rendimiento escolar de los estudiantes, de esta forma contribuyendo a la ejecución de talleres de promoción que permitan trabajar técnicas donde se potencie esta capacidad con el fin de optimizar el rendimiento de los escolares.

A nivel social, esta investigación ofrece un panorama de la autoeficacia y su importancia en el ámbito educativo, contribuyendo con nuevos enfoques educativos que quieren impulsar esta capacidad, ya que aparentemente no se está prestando atención a esta variable en los ambientes educativos. De este modo, se procuraría que los educadores, además de preocuparse por desarrollar los conocimientos y las habilidades de sus estudiantes, también refuercen las creencias de autoeficacia a través de experiencias de logro, requiriendo trabajos escolares desafiantes, estimulando el esfuerzo, la perseverancia y la persistencia como un camino para superar los obstáculos.

## **1.5. LIMITACIONES**

El muestreo utilizado en la presente investigación es de tipo intencional, ya que se eligió a los participantes de manera no aleatoria. El estudio se realizó en un único centro de estudios por lo que su validez externa es limitada.

## **CAPITULO II: MARCO TEORICO**

### **2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION**

Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco (2012) se plantearon el objetivo de caracterizar a los estudiantes que optan por la licenciatura en educación física en cuanto a la autoeficacia percibida en su desempeño académico, al comparar su perfil con el de los alumnos que eligen otra carrera. La muestra total fue de 2089 sujetos; 902 mujeres y 1187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México) con una edad entre 18 a 23 años. El abordaje de esta investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, ex post-facto y transversal. El instrumento utilizado fue la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Los resultados obtenidos al comparar a los alumnos de educación física, con los de las demás disciplinas, muestran que la autoeficacia percibida en conductas académicas es muy similar entre unos y otros.

En el mismo estudio, estos autores compararon los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. El abordaje de esta investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. El instrumento utilizado fue la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia varían según los factores; siendo Comunicación y Excelencia, los factores donde las mujeres se perciben significativamente más eficaces que los hombres.

Por otra parte, Salmerón y Gutiérrez (2010) realizaron un estudio con el fin de analizar las relaciones entre el aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y el desempeño en tareas de resolución de problemas aritméticos. La muestra estuvo conformada por 268 escolares

de 6 años de edad y matriculados en el primer año de educación primaria en España. Se utilizó el diseño descriptivo. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Estrategias de Aprendizaje contextualizada ESEAC (Bernad, 2000) para evaluar las estrategias de aprendizaje y se elaboraron tres ítems de elección múltiple para medir las creencias de autoeficacia. Los resultados obtenidos indican que el aprendizaje autorregulado y su interacción con las creencias de autoeficacia predicen el desempeño.

Kohler (2009) estudió la relación y el efecto que ejerce la autoeficacia sobre el rendimiento escolar de estudiantes de 4° y 5° año de Secundaria de un colegio nacional de Lima. La muestra estuvo conformada por 84 participantes, varones y mujeres. Se utilizó el diseño correlacional. El instrumento utilizado fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para el rendimiento se promedió las asignaturas de comunicación, matemáticas y el general del tercer bimestre. Los resultados indican que la autoeficacia tiene una fuerte asociación positiva y predice el rendimiento académico.

Entre las investigaciones realizadas sobre la relación entre autoeficacia y otras variables, encontramos que Cartagena (2008) estudió la relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en los alumnos de Secundaria. La muestra estuvo conformada por 210 alumnos, de ambos sexos, de 1°, 3° y 5° de Secundaria. El diseño de la investigación es descriptivo, comparativo y correlacional. El instrumento utilizado fue el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, Revisión 85; mientras que para medir la autoeficacia se elaboró una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar. Los resultados más significativos que se encontraron fueron que la autoeficacia muestra una relación significativa con los hábitos de estudio en los alumnos de 5° de Secundaria, mientras que en los alumnos de 1° y 3° no se encuentra relación entre la autoeficacia y los hábitos de estudio.

Contreras et al. (2005) estudiaron la relación entre autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes teniendo como propósito determinar si las variables psicológicas guardan relación con el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá. Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI]. El diseño de la investigación fue correlacional. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico.

Una variable que en general se considera de importancia para el rendimiento académico es la presión grupal (Ryan, 2000). Entre adolescentes, la presión grupal tiende a influir en el comportamiento de quien la experimenta, incitando o incentivando conductas contra las normas, lo que puede tener un impacto negativo en el rendimiento y por lo tanto, también, posiblemente, en la autoeficacia académica. Por ejemplo, Kiran-Esen (2012) observó una correlación negativa entre presión grupal percibida y autoeficacia académica y autoeficacia en general, aunque en algunos casos la presión grupal podría tener un impacto positivo en la autoeficacia general.

La autoeficacia académica también se relaciona con el rendimiento académico como un factor mediador. En un estudio de Chun y Dickson (2011) se investigó en adolescentes hispanos en Estados Unidos el desempeño académico en relación con la implicación parental, la enseñanza adecuada culturalmente, el sentido de pertenencia (o adaptación) al grupo escolar y la autoeficacia. Los resultados indican que la autoeficacia mediaba la relación entre las variables mencionadas y el rendimiento académico.

Se han realizado varios estudios destinados a elaborar o validar instrumentos que midan la autoeficacia. Por ejemplo, Cid et al. (2010) ejecutaron una validación de la escala de

Autoeficacia general en Chile. La muestra estuvo conformada por 360 personas de ambos sexos, en edades comprendidas entre los 15 y 65 años de la ciudad de Concepción, Chile. La investigación se enmarcó bajo el diseño descriptivo. Los instrumentos utilizados fueron, la Escala de Autoeficacia General, versión en español de Babler, Schwarzer y Jerusalén (1993) y la Escala de Estado de Salud Percibido o Percepción de Bienestar de Reker y Wong (1984). Los resultados obtenidos demuestran que se encuentran adecuadas características psicométricas.

Barraza (2010) realizó la validación del Inventario de expectativas de Autoeficacia Académica con el objetivo de determinar las evidencias de validez, basadas en el contenido y la estructura interna. Para ello se llevó a cabo un estudio instrumental donde se retomó la aplicación de dicho inventario a tres muestras secuenciales e independientes, en un primer momento, lo que permitió conformar una base de datos con 657 alumnos de educación media superior, superior y de postgrado, en un segundo momento. Se elaboró el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica IEAA. Los resultados permiten asegurar que el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica es un buen instrumento para medir el constructo de autoeficacia académica.

Del mismo modo, Carrasco (2008) elaboró una investigación con el fin de estudiar las propiedades psicométricas y de la dimensionalidad de la Children's Perceived Self-efficacy Scale de Bandura (1990). Su finalidad es explorar e investigar la percepción del niño en los diferentes ámbitos de su vida como el académico, el social, el lúdico y el autocontrol. Para ello, utilizó una muestra conformada por 543 sujetos (274 varones y 261 mujeres) comprendidos entre los 8 y 15 años de edad, y se realizaron comparaciones entre los datos ya publicados de distintas muestras de países como España, Italia y Polonia. Se utilizó el diseño descriptivo. Los resultados han mostrado adecuadas características psicométricas coherentes con los trabajos consultados.

Finalmente, Garcia, Inglés, Torregrosa, Díaz, Ruiz, Pérez y Martínez (2010) realizan un estudio con el propósito de analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida específica de situaciones académicas, en una muestra de 656 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria de 12 a 16 años. Los análisis factoriales revelaron que la escala presenta una estructura unidimensional, con coeficientes de consistencia interna (.89) y fiabilidad test-retest (.87) adecuados.

## **2.2. BASES TEORICAS**

### **2.2.1. Teoría de la autoeficacia de Bandura:**

Bandura (1999) define a la autoeficacia como los juicios de un individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará sus actos de modo que le permiten alcanzar el rendimiento deseado, asimismo propone que la auto percepción que posee una persona sobre su competencia es relevante en la dirección y control de su conducta para el logro de resultados deseados.

Basándose en la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, Zimmerman (1995), define la autoeficacia referida a la realización de tareas propias de la escuela como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. Asimismo, señala que la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades, las creencias que se tiene acerca de la propia eficacia están relacionadas a diferentes campos de funcionamiento (matemáticas, filosofía, etc.).

Según Pajares y Schunk (2001) la autoeficacia es la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia tienen gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y

comportamiento; asimismo, un aspecto que resalta la importancia de la autoeficacia es su valor predictivo de la conducta humana. El comportamiento de las personas, según Bandura, puede ser predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades más que por lo que en verdad pueden hacer, ya que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen.

El presente estudio se aborda desde la teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977) quien estableció una visión en la cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de si mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son considerados como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social.

El constructo de autoeficacia inicialmente se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema el componente fundamental de influencia en el logro de las metas.

Asimismo, Bandura considera que si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto ocurra. El control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno, no solo les permiten responder a su ambiente sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe o evalúa el comportamiento humano. Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción, regulación y evaluación de la conducta del individuo.

De acuerdo con Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes fundamentales que suministran la información requerida para construir dichas creencias.

En primer lugar, las experiencias directas, ya que las experiencias de autoeficacia se forman a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea. El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida mientras que el fracaso tiende a debilitar éstas creencias. No obstante, pensar sólo en obtener el éxito también hace que las personas se desalienten cuando el resultado esperado no sucede. Por ende, cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello beneficia al sujeto a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer el control sobre el ambiente.

En segundo lugar, tenemos las experiencias vicarias proporcionadas por modelos sociales. Bandura (1997) sostiene que mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de personas cercanas, este éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia mientras que cuando no es superado, estas creencias tienden a disminuir. De igual forma, se debe mencionar que la observación de modelos es importante, sobre todo, cuando se trata de desarrollar la autoeficacia en tareas con las que el sujeto no está familiarizado, ya que estos modelos por un lado, proporcionan estándares sociales en relación con los cuales los individuos juzgan sus propias capacidades; y por otra parte, las personas buscan modelos que posean competencias deseadas; ya que dichos modelos transmiten conocimientos y les enseñan habilidades y estrategias para responder de forma satisfactoria.

La persuasión verbal constituye otra fuente de autoeficacia; personas persuadidas verbalmente de que poseen las habilidades necesarias para dominar determinadas actividades

son más propensas a realizar un esfuerzo considerable y constante en comparación con aquellas que dudan de sus propias capacidades. De igual forma, las personas que han sido convencidas de que carecen de capacidades se rinden fácilmente ante las dificultades y tienden a evitar actividades desafiantes que promuevan sus potencialidades. Asimismo, se debe recalcar que es fácil desestimar creencias de eficacia personal establecidas sobre la base de la persuasión social, puesto que estas pueden ser rápidamente contradichas ante resultados decepcionantes en la práctica (Pajares, 2002).

Como una cuarta fuente, se encuentran las reacciones fisiológicas, donde se señala que las personas se guían por sus estados corporales y psicológicos para evaluar sus capacidades; es decir las reacciones de tensión y de estrés son signos de pobre desempeño o vulnerabilidad; asimismo se señala que el humor también influye en la evaluación de la autoeficacia personal. Cabe decir que Bandura destaca que lo importante no es la intensidad de las reacciones emocionales, sino la manera en que éstas son interpretadas.

Por otro lado, Canto (1999), da a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia de Bandura, la cual sostiene que el funcionamiento y actividades humanas se basan en tres factores: comportamientos, pensamientos y condiciones ambientales. Estos factores ejercen una influencia entre sí, a esta triada, conducta, pensamiento y ambiente; Bandura (1999), la denomina determinismo recíproco. Otro concepto importante dentro de esta teoría son los fenómenos autoreferenciales que vienen a ser lo que uno se dice a sí mismo, éstos son los medios por los cuales el hombre es capaz de actuar sobre su ambiente. Ya que las personas poseen un sistema interno que les proporciona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual perciben, regulan y evalúan su conducta.

Según Zimmeman, 1999 (citado por Adayemo, 2007) las propiedades que conforman las creencias de autoeficacia son las siguientes:

- La autoeficacia implica juicios sobre las propias capacidades para ejecutar actividades y no cualidades personales físicas o psicológicas. Es parte integrante del autoconcepto, pero no significa lo mismo.
- Las creencias de autoeficacia son multidimensionales y están vinculadas a dominios específicos.
- El grado de percepción de autoeficacia es dependiente del contexto.
- Las medidas de autoeficacia dependen en mayor medida del criterio de dominio de la ejecución, que de los criterios normativos. La percepción de la capacidad para afrontar una tarea es más ajustada cuando se fundamenta en la experiencia anterior con tareas similares que si se obtiene por comparación con las ejecuciones de otros.
- La determinación del grado de autoeficacia es un proceso interno anterior a la actividad. Es decir, los escolares han de ser conscientes de las características de la tarea a la que se enfrentan para poder emitir juicios sobre su autoeficacia.

La creación de la eficacia percibida empieza en los primeros años. En esta etapa, el niño no puede hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Durante este período, padres y profesores que ofrecen tareas desafiantes e interesantes, y que monitorean a los niños mientras las hacen, apoyando sus esfuerzos, ayudan a promover un sólido sentido de eficacia.

Por ello, el sentido de autoeficacia se ve influenciado desde las tempranas etapas de vida, generando ideas acerca de la propia capacidad que tiene el sujeto, así mismo este sentido se va a ir modificando de acuerdo a las experiencias vividas. Es importante señalar que la creación de la autoeficacia está influenciada por las comparaciones sociales, las cuales ocurren

con mayor intensidad en el ambiente educativo, donde los desempeños están sometidos en gran parte al moldeamiento y a la evaluación comparativa. Por ende, los éxitos y los fracasos de los demás pueden afectar la concepción que tengamos de nuestra capacidad en la ejecución de trabajos escolares.

El proceso por el cual el estudiante adquiere y va formando su propia autoeficacia, es a través del involucramiento en la realización de determinadas conductas (tareas), a partir de ello interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su propia capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente.

Según Bandura (1997) la eficacia percibida se debe medir empleando niveles de demandas de tareas que representan diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Las evaluaciones de autoeficacia dan cuenta del nivel de dificultad que las personas creen que pueden superar; si no hay obstáculos por superar, la actividad se realiza fácilmente y todos los sujetos poseen una alta autoeficacia.

A partir de las concepciones de Bandura (1977) se establecen pruebas que miden este constructo; a través de la opinión que tenga la persona en consideración de su capacidad o habilidad para ejecutar alguna actividad. Schwarzer y Jerusalem (1979, citados por Cid, Orellana & Barriga, 2010) desarrollan un instrumento para medir la autoeficacia general, el cual mide la percepción que tiene la persona respecto a sus capacidades para manejar en su vida diaria diferentes situaciones estresantes. A partir de éste se desprendieron varios instrumentos, que miden la autoeficacia específica (hacia una actividad) y la autoeficacia general.

### **2.2.2. Rendimiento académico:**

Rodríguez (citado por Cartagena, 2008) sostiene que el rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Estos cambios no solo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Es decir, el rendimiento escolar no solo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida.

El rendimiento académico observado es el producto de la interacción de un conjunto de factores. Por ejemplo, Gonzáles-Pienda, Núñez, Gonzáles-Pumariega y García (1997, citados por Cartagena, 2008) señalan que el rendimiento académico está determinado por las variables que ellos denominan poder (inteligencia y aptitudes), querer (motivación), modo de ser (personalidad) y saber hacer, es decir, estrategias de aprendizaje en general.

Asimismo, el rendimiento académico se concibe como un constructo en el que no solo se contemplan las aptitudes y la motivación del alumno sino también otras variables intervinientes como los aspectos docentes, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, etc. Desde este enfoque multidisciplinar, García y Jiménez (2000, citado en Carrasco y Del Barrio. 2002) definen al rendimiento académico como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción subjetiva de sus funciones cognitivas, del mismo modo hacen énfasis en el hecho de operativizar el rendimiento a través de las calificaciones asignadas por los profesores a los alumnos, las cuales miden el conocimiento adquirido por éstos.

Existe una cantidad de factores psicológicos que inciden en el rendimiento académico. Mounts y Steinberg (1995) y Kiran-Esen (2003), citados por Kiran-Esen (2012) hallaron relaciones negativas entre presión de grupo y éxito escolar. Asimismo, Chun y Dickson (2011) investigando en alumnos de origen hispano que estudian en Estados Unidos, indican que el rendimiento académico puede estar influido por el interés de los padres en dicho rendimiento, la enseñanza adecuada a la cultura de los estudiantes y el sentido de pertenencia a la escuela en la que estudian.

### **2.2.3. Relación entre autoeficacia y rendimiento académico.**

A partir de todo lo expuesto se puede afirmar que la autoeficacia es predictiva del rendimiento académico, lo cual se refleja en las investigaciones realizadas por Zimmerman y Martinez-Pons (1990), Cartagena (2008), Kolher (2009) y Salmerón y Gutiérrez-Braojos (2010); en donde los resultados evidencian la gran influencia que tiene la autoeficacia en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, las creencias de autoeficacia son indispensables para que los alumnos evalúen su capacidad para enfrentar las demandas y presiones del colegio y de los cursos, lo cual influye en su rendimiento académico. Por lo tanto, un buen desempeño académico no está garantizado solo por los conocimientos y habilidad de las personas; las creencias de eficacia que posean las personas con un similar grado de habilidad pueden determinar un desempeño diferente; ya que la autoeficacia es capaz de afectar el nivel de motivación y aspiración de los estudiantes, generando en ellos un mejor o menor rendimiento académico.

### **2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES**

La autoeficacia es la creencia en la capacidad de lograr lo que se desea o espera; es decir, es la idea que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestra capacidad para alcanzar los objetivos que nos planteamos. (Carrasco y Del Barrio, 2002).

Rendimiento académico, hace referencia a una medida de las capacidades del estudiante, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del año escolar, la cual se expresa a través de una nota, sea aprobatoria o desaprobatoria. También supone la capacidad del estudiante para responder a los estímulos educativos, exámenes, prácticas, etc. (Rodríguez, 2005).

Alumnos de secundaria, hace referencia a estudiantes de sexo femenino y masculino de edades comprendidas entre los 12 y 14 años, quienes cursan el 1º y 2º año de Secundaria de un colegio privado de Lima.

### **2.4. FORMULACION DE HIPOTESIS**

Se plantea la hipótesis de que a mayor autoeficacia académica, existe un mayor rendimiento en diferentes áreas académicas, en los alumnos de primero y segundo año de secundaria de un colegio privado de Lima. Esta hipótesis no está formulada como una relación de causa-efecto, pero tampoco es posible descartar esa posibilidad. La existencia de una correlación es un indicio de que podría existir una relación de causalidad, aunque sin precisar la direccionalidad de tal relación causal (es decir, cuál es la causa y cuál el efecto). La direccionalidad de tal relación causal viene determinada por consideraciones teóricas. En este trabajo se puede asumir que existe una relación de causalidad entre autoeficacia y rendimiento

académico y la existencia de una correlación entre estas variables podría ser indicador de que existe tal relación de causalidad. Sin embargo, la información existente no permite predecir cuál es la direccionalidad de tal relación, es decir, bien podría plantearse que la autoeficacia potencia el rendimiento académico, o bien que éste actúa sobre la autoeficacia y aún es posible, incluso, que existan otras variables de las cuales tanto la autoeficacia como el rendimiento sean un efecto.

## **CAPITULO III MÉTODO**

### **3.1. DISEÑO**

La presente investigación correspondió a un diseño correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); el cual relacionó dos o más conceptos, variables o categorías. Una correlación entre dos o más variables o conceptos no implica necesariamente una relación causal entre ellos, es decir sólo significa que dichos valores están relacionados ya sea de forma positiva (se elevan o disminuyen juntos) o en forma negativa (cuando uno se eleva el otro disminuye) y una relación causal implica necesariamente que un evento es consecuencia de otro que le antecede y que sin este último no se presentará. Sin embargo, como se indicó, la presencia de una correlación entre dos variables indica la posible existencia de una relación causal.

### **3.2. PARTICIPANTES**

La muestra estuvo conformada por 185 estudiantes de primero y segundo año de secundaria de un colegio privado de Lima.

Los participantes fueron todos los alumnos de dichos grados del centro educativo, excepto un aula, la cual no participó debido a que no contaba con el tiempo requerido para la aplicación del instrumento. En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según género y año de estudio.

Tabla 1. Características de la muestra según sexo, año y edad.

| Año     | Género  |         | Total |
|---------|---------|---------|-------|
|         | Varones | Mujeres |       |
| Primero | 56      | 45      | 101   |
| Segundo | 42      | 42      | 84    |
| TOTAL   | 98      | 87      | 185   |

### 3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

#### **VARIABLES atributivas:**

Nivel de Autoeficacia.

Rendimiento Académico.

#### **VARIABLES controladas:**

- Estímulos medio ambientales:

Estos estímulos fueron controlados, dado que el ambiente de aplicación contó con una adecuada iluminación y ventilación, así como también se retiraron todos aquellos estímulos distractores que pudieron interferir con la atención y concentración de los participantes.

- Fatiga y/o cansancio físico o mental:

Se controló mediante la aplicación del instrumento durante las primeras horas de la jornada escolar.

## **Variable extraña**

Efecto reactivo del instrumento:

Consistió en que los alumnos no necesariamente respondan ante el instrumento tal como realmente se comportan en su vida cotidiana. Se controló indicando a los participantes que respondan de manera anónima y con sinceridad.

### **3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **3.4.1. Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico.**

El presente estudio hace uso del instrumento elaborado por Cartagena (2008) y está basado en la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura. Cartagena (2008) tomó como base lo expuesto por Bandura acerca del sistema de creencias de eficacia, el cual no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias sujetadas a diferentes ámbitos de funcionamiento. Las medidas multidimensionales revelan el grado y patrón de generalidad del sentido de eficacia de las personas.

Es por ello, que los ítems de eficacia deben reflejar con precisión el constructo y deben redactarse en términos de “puedo hacerlo” en lugar de “lo haré”; ya que el primero es un juicio de capacidad mientras que el segundo es una declaración de intención. Es por ello que según Bandura (2001) la eficacia percibida se debe de medir empleando niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío para un rendimiento exitoso.

De igual forma para la escala de respuestas, sugiere utilizar una escala de 0 a 100 puntos dividida en intervalos de 10 puntos que varían desde 0 (no puedo hacerlo), a través de grados intermedios de seguridad, 50 (relativamente seguro de poder hacerlo); hasta un completa

seguridad, 100 (seguro de poder hacerlo). Un formato más sencillo conserva la misma estructura de escala y descriptores pero utilizando unidades simples de intervalos que van desde 0 a 10 (Cartagena, 2008).

A partir de estas consideraciones, Cartagena elabora la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar que consta de 19 afirmaciones las cuales están redactadas en términos de “puedo hacer” para los alumnos de primero de secundaria y 20 para los alumnos de tercero y quinto de secundaria y utilizó una escala de respuestas por unidades simples de intervalo que van de 0 a 10. No tiene límite de tiempo. Asimismo esta escala es adecuada para adolescentes entre los 12 y 17 años de edad de zonas urbanas y urbano-marginales. La evaluación genera tres categorías de autoeficacia: alto, medio y bajo.

Cartagena (2008) determinó la validez de contenido a través de Criterio de Jueces. Inicialmente la Escala tenía 23 ítems, que fueron analizados por 8 especialistas de la Universidad Ricardo Palma. Adicionalmente se procesaron las observaciones por medio del Coeficiente de Validez de Aiken, eliminando tres ítems de los veintitrés que inicialmente tenía el instrumento, por tener un Coeficiente de Validez de Aiken menor a .80.

Con estos resultados se mantuvieron los ítems que obtuvieron un valor índice mayor a 0.80, posteriormente se realizaron algunos arreglos tanto en la redacción como en el orden los ítems, quedando en la presentación definitiva de la escala en 20 ítems.

Tabla 2. Análisis de los ítems por Criterios de Jueces.

| Ítems | Validez de Aiken |
|-------|------------------|
| 01    | 1*               |
| 02    | .625             |
| 03    | .875*            |
| 04    | .875*            |
| 05    | 1*               |
| 06    | .875*            |
| 07    | 1*               |
| 08    | 1*               |
| 09    | .75              |
| 10    | .875*            |
| 11    | 1*               |
| 12    | .875*            |
| 13    | 1*               |
| 14    | .875*            |
| 15    | 1*               |
| 16    | .875*            |
| 17    | 1*               |
| 18    | 1*               |
| 19    | 1*               |
| 20    | 1*               |
| 21    | .875*            |
| 22    | .5               |
| 23    | 1*               |

\*p: < .05

(Tomado de Cartagena, 2008)

Respecto a la confiabilidad del instrumento, se estableció por el Coeficiente de Alfa de Cronbach; en primero de secundaria, fue de .6842. Sin embargo se hizo un nuevo procesamiento de datos a partir del cual se puede establecer que el Coeficiente de alfa de Cronbach fue superior al obtenido anteriormente, siendo igual a .6886 (Cartagena, 2008)

Considerando que el coeficiente de correlación ítem – test debe ser igual o mayor a .20, se deduce que en la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, el ítem N° 02 debe ser eliminado al obtener un coeficiente de .0062, lo cual está por debajo de .20, manteniéndose

todos los demás ítems obteniendo un Coeficiente de Alfa de Cronbach de .949. La escala es mostrada en el Anexo 1.

### **3.4.2. Medición del rendimiento académico.**

Para obtener el rendimiento académico se tomarán en cuenta tres notas, obtenidas durante el primer bimestre del periodo escolar 2018; el promedio general del I bimestre (promedio de todas las asignaturas de 1° y 2° año de secundaria), el promedio de la asignatura de Lenguaje y el promedio de la asignatura de Matemática.

### **3.5. PROCEDIMIENTO**

Inicialmente, se realizaron las coordinaciones previas con las autoridades del centro educativo, los cuales acordarán la fecha y hora de la aplicación de la prueba.

Primero se realizó la aplicación de la prueba a un grupo piloto el cual estuvo conformado por 15 estudiantes del 1° año de Secundaria, con el propósito de verificar que el contenido sea entendible para los estudiantes.

Posteriormente, la prueba fue administrada durante el año escolar 2018 (Mayo). Con una duración aproximada de 20 minutos, la aplicación de los instrumentos se realizó en el contexto de clase (hora lectiva) como una actividad extraordinaria y fuera del tiempo de exámenes.

Subsiguientemente los promedios de las notas obtenidas por los alumnos durante el primer bimestre fueron proporcionados por la institución educativa.

### **3.6. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Primero se realizó un estudio de correlación ítem-test de las puntuaciones de la Escala de Autoeficacia del Rendimiento Académico. Posteriormente, a fin de determinar la normalidad o no de la distribución de las puntuaciones, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indicaron que en algunos casos las puntuaciones fueron normales y en otros no, por lo que algunas de las comparaciones de grupos se realizaron con la prueba t de Student y otras con la prueba U de mann-Whitney. Finalmente, se calcularon las correlaciones Spearman de las variables estudiadas. En todos los casos, se empleó el programa estadístico SPSS 19.0.

### **3.7. ASPECTOS ÉTICOS**

Los estudiantes participaron voluntariamente y se les aseguró la confidencialidad de los resultados, mediante el consentimiento informado. El mismo que constituye un documento que fue firmado por cada uno de ellos en señal de su aceptación para participar en la aplicación del instrumento. De la misma manera, se envió un Consentimiento Informado a los padres de familia, quienes autorizaron la participación de sus menores hijos en este estudio.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones ítem-test de la Escala de Autoeficacia. Tal y como se aprecia todas las correlaciones son significativas ( $p < .05$ ). Todas las correlaciones superan el valor  $r = .60$ ; y se observa que los ítems 14, 16 y 17 son los que presentan niveles más altos de correlación, superando el valor de  $.80$ .

Tabla 3. Correlación ítem-test de la Escala de Autoeficacia del Rendimiento Académico

|            | Puntaje Total |
|------------|---------------|
| ITEM N° 1  | .728          |
| ITEM N° 2  | .686          |
| ITEM N° 3  | .730          |
| ITEM N° 4  | .756          |
| ITEM N° 5  | .758          |
| ITEM N° 6  | .708          |
| ITEM N° 7  | .689          |
| ITEM N° 8  | .674          |
| ITEM N° 9  | .700          |
| ITEM N° 10 | .645          |
| ITEM N° 11 | .729          |
| ITEM N° 12 | .756          |
| ITEM N° 13 | .769          |
| ITEM N° 14 | .823          |
| ITEM N° 15 | .796          |
| ITEM N° 16 | .817          |
| ITEM N° 17 | .810          |
| ITEM N° 18 | .719          |
| ITEM N° 19 | .701          |

Todas las correlaciones con significativas ( $p < .001$ )

Los ítems que correlacionan más alto con el puntaje total son los N° 14 “Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades”, N° 16 “Puedo obtener un buen rendimiento” y N° 17 “Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores” y el que correlacionó más bajo es el ítem N° 10 “Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejen en el colegio”. Mientras que en el estudio de Cartagena (2008) el ítem 11 “Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase” obtiene un mayor nivel de correlación, siendo de .89; mientras que el N° 12 “Puedo hacer que el colegio sea fácil para mi” obtuvo un nivel de correlación de .65, alcanzando el menor nivel.

Tabla 4. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes del Cuestionario de Autoeficacia y del rendimiento académico en la muestra total.

|                        | Puntaje total de Autoeficacia | Promedio Matemáticas | Promedio Lenguaje | Promedio Otros |
|------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------|----------------|
| KS                     | 1.355                         | 1.841                | 1.404             | 1.750          |
| Nivel de significancia | .051                          | .002                 | .039              | .004           |

En la Tabla 4 apreciamos que las tres variables de rendimiento poseen una distribución no normal ( $p < .05$ ) mientras que la variable de autoeficacia presenta una distribución normal. Sin embargo, en la Tabla 5 se observa que a nivel de grupos, casi todas las puntuaciones tienen una distribución normal, excepto en el caso de promedio de matemáticas en segundo año y en el grupo de hombres y en el promedio de otros cursos en hombres.

Tabla 5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes de la Escala de Autoeficacia y del rendimiento académico por grupos.

|         |                        | Puntaje total de Autoeficacia | Promedio Matemáticas | Promedio Lenguaje | Promedio Otros |
|---------|------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------|----------------|
| 1 AÑO   | KS                     | 1.084                         | 1.194                | 1.198             | 1.305          |
|         | Nivel de significancia | .191                          | .116                 | .113              | .066           |
| 2 AÑO   | KS                     | .894                          | 1.418                | 1.184             | 1.133          |
|         | Nivel de significancia | .401                          | .036                 | .121              | .153           |
| HOMBRES | KS                     | .875                          | 1.413                | 1.084             | 1.406          |
|         | Nivel de significancia | .428                          | .037                 | .190              | .038           |
| MUJERES | KS                     | 1.093                         | 1.208                | 0.935             | 1.082          |
|         | Nivel de significancia | .184                          | .108                 | .346              | .192           |

En la Tabla 6 se presenta la comparación de autoeficacia según género; donde se aprecia que las mujeres muestran una ligera dispersión más que los hombres y un puntaje promedio ligeramente más alto; sin embargo las diferencias no llegan a ser significativas. Se evidencia que el género no determina diferencias en los niveles de autoeficacia.

Tabla 6. Comparación de autoeficacia según género.

|         |       | M     | DS    | t    | Sig. |
|---------|-------|-------|-------|------|------|
| Mujeres | n= 87 | 49.34 | 16.42 | .586 | .558 |
| Hombres | n= 98 | 48.01 | 14.54 |      |      |

En la comparación del nivel de autoeficacia según grado, como se aprecia en la Tabla 7, el primer año de secundaria exhibe ligeramente un mayor nivel en comparación del segundo año de secundaria. En este caso, tampoco se observa diferencias significativas.

Tabla 7. Comparación de nivel de autoeficacia según grado.

|                     |        | M     | DS    | T    | Sig. |
|---------------------|--------|-------|-------|------|------|
| 1 año de secundaria | n= 101 | 49.42 | 15.34 | .751 | .454 |
| 2 año de secundaria | n= 84  | 47.70 | 15.57 |      |      |

En la Tabla 8 observamos que en la comparación del rendimiento académico del curso de matemáticas según género, los hombres presentan una ligera mayor puntuación en comparación con las mujeres. Mientras que las mujeres obtienen puntajes ligeramente más altos en los promedios del curso de Lenguaje y de los otros cursos. Sin embargo, estas diferencias no son significativas; es decir, que la diferencia de género no determina diferencias de rendimiento académico.

Tabla 8. Comparación de rendimiento académico según género.

|                    |       | MEDIA RANGOS | SUM RANGOS | U        | Sig. |
|--------------------|-------|--------------|------------|----------|------|
| <b>MATEMATICAS</b> |       |              |            |          |      |
| MUJERES            | n= 87 | 91.46        | 7957.00    | 4129.000 | .710 |
| HOMBRES            | n= 98 | 94.37        | 9248.00    |          |      |

|          |        | M     | DS    | t    | Sig. |
|----------|--------|-------|-------|------|------|
| LENGUAJE |        |       |       |      |      |
| MUJERES  | n= 101 | 13.53 | 15.34 | .951 | .951 |
| HOMBRES  | n= 84  | 13.22 | 15.57 |      |      |

|         |       | MEDIA RANGOS | SUM RANGOS | U        | Sig. |
|---------|-------|--------------|------------|----------|------|
| OTROS   |       |              |            |          |      |
| MUJERES | n= 87 | 95.30        | 8291.00    | 4063.000 | .577 |
| HOMBRES | n= 98 | 90.96        | 8914.00    |          |      |

De igual forma, como lo muestra la Tabla 9, al comparar el rendimiento académico según el grado de estudios; en el curso de matemáticas, el segundo año de secundaria presenta un promedio ligeramente más alto en comparación al primer año de secundaria. Mientras que en el curso de Lenguaje y el promedio de los otros cursos, el primer año tiene un promedio levemente más alto en comparación con los alumnos del segundo año de secundaria. Pero estas diferencias tampoco resultan significativas, lo cual indica que el grado escolar no determina diferencias de rendimiento académico.

Tabla 9. Comparación de rendimiento académico según grado.

|                     |        | MEDIA<br>RANGOS | SUM<br>RANGOS | U        | Sig. |
|---------------------|--------|-----------------|---------------|----------|------|
| <b>Matemáticas</b>  |        |                 |               |          |      |
| 1 año de secundaria | n= 101 | 92.28           | 9320.50       | 4169.500 | .840 |
| 2 año de secundaria | n= 84  | 93.86           | 7884.50       |          |      |
|                     |        | M               | DS            | t        | Sig. |
| <b>Lenguaje</b>     |        |                 |               |          |      |
| 1 año de secundaria | n= 101 | 13.48           | 2.225         | .779     | .739 |
| 2 año de secundaria | n= 84  | 13.24           | 2.109         |          |      |
|                     |        | M               | DS            | t        | Sig. |
| <b>Otros</b>        |        |                 |               |          |      |
| 1 año de secundaria | n= 101 | 13.54           | 2.042         | .140     | .969 |
| 2 año de secundaria | n= 84  | 13.27           | 1.696         |          |      |

Finalmente, de acuerdo a los resultados de la Tabla 10, las correlaciones entre autoeficacia y rendimiento académico son positivas y significativas. Todas las correlaciones superan el valor de .5. Al comparar según género, se aprecia que dichas correlaciones son bastante similares. De igual modo, se encuentra la misma similitud al comparar las correlaciones según el grado. Por otro lado, también se aprecia que las correlaciones entre autoeficacia y rendimiento en matemática son más bajas que las correlaciones entre autoeficacia y rendimiento en lenguaje y en otros, observándose este hecho a nivel de la muestra total y en ambos géneros y grados.

Tabla 10. Correlaciones Spearman entre la puntuación total de autoeficacia y el rendimiento académico.

|                     | N      | MATEMATICAS | LENGUAJE | OTROS |
|---------------------|--------|-------------|----------|-------|
| Hombres             | n= 98  | .517        | .556     | .577  |
| Mujeres             | n= 87  | .523        | .530     | .583  |
| 1 año de Secundaria | n= 101 | .504        | .560     | .591  |
| 2 año de Secundaria | n= 84  | .519        | .515     | .573  |
| Muestra total       | n= 185 | .512        | .559     | .582  |

Todas las correlaciones son significativas ( $p < .001$ ).

## CAPÍTULO V: DISCUSION

Las correlaciones ítem-test de la Escala de Autoeficacia son significativas, por lo que en este trabajo se mantuvieron todos los ítems de la versión original. Dichas correlaciones son relativamente altas variando desde .823 a .645. Esto significa que todos los ítems contribuyen positivamente y de manera válida al puntaje total.

De igual manera, todas las correlaciones entre los ítems son positivas y significativas, indicando que existe un elevado nivel de consistencia entre dichos ítems, contribuyendo también de ese modo al puntaje total. Asimismo, el coeficiente alfa de Cronbach es igualmente significativo. En suma, estos resultados indican que la Escala de Autoeficacia en el rendimiento escolar de Cartagena (2008) es un instrumento confiable y válido para medir la autoeficacia académica al menos en la población investigada.

Los resultados obtenidos en las Tablas 5 y 6 nos permiten conocer la forma de la distribución de las puntuaciones de la Escala de Autoeficacia y de los promedios de los cursos; donde podemos observar que en el caso de los promedios de los cursos, estos se distribuyen de forma no normal, debido que las notas que presentan los alumnos son bajas. Por lo tanto, algunas de las comparaciones se realizaron con pruebas no paramétricas.

Al comparar la autoeficacia según género, observamos que las mujeres presentan una puntuación media ligeramente más alta que los hombres. La dispersión de estas puntuaciones es también ligeramente más alta en las mujeres. Sin embargo, no se hallan diferencias significativas entre dichas puntuaciones medias. Kolher (2009) también encontró que las mujeres presentan puntajes más altos que los varones aunque de igual manera, sin que exista una diferencia significativa entre ambos géneros. Igualmente, en los estudios de Suldo y Shaffer (2007, citados

por Kohler, 2009), tampoco se encontró diferencias significativas en la puntuación de autoeficacia entre hombres y mujeres. Sin embargo, en un estudio se encontró una puntuación significativamente más alta en varones en una variable conocida como autoeficacia social académica, la cual se define como conductas sociales que impactan directamente en el rendimiento académico, como por ejemplo, hacer preguntas al profesor (Sánchez, 2013). Este resultado discrepante con lo observado en la presente tesis y en los demás estudios citados puede explicarse considerando que la autoeficacia social académica es un constructo intermedio entre la autoeficacia académica propiamente dicha y cierto tipo de habilidades sociales en las que probablemente sí existen diferencias de género.

En la revisión de estudios previos como los de Zimmerman y Bandura (citados en Kolher, 2009) se observa que las conclusiones sobre el papel del género y la edad en la autoeficacia académica coinciden en que no existen diferencias en dicha variable en función de género ni de edad, mientras que los estudios varían en cuanto a cuál género tiende a tener el mayor puntaje. Asimismo, en la investigación realizada por Plata et al. (2014) no se aprecian diferencias significativas por sexo.

De igual forma, al comparar los resultados de la autoeficacia según el grado escolar, se observa que los alumnos del primer año de secundaria obtienen una puntuación media ligeramente más alta que los alumnos del segundo año de secundaria; sin embargo, la dispersión de estas puntuaciones es ligeramente más alta en los alumnos del segundo de secundaria en comparación a los alumnos del primer año de secundaria y tampoco se halló una diferencia significativa entre ambos grados. Kolher (2009) comparó alumnos de cuarto y quinto de secundaria y observó que los alumnos de quinto año obtienen puntajes más altos en comparación a los alumnos de cuarto pero, igualmente sin hallar diferencias significativas entre ambos grupos. De igual forma en la investigación de Zimmerman y Martinez-Pons (1990) hallaron

resultados semejantes al evaluar la relación entre el uso de estrategias autorregulado y las creencias de autoeficacia académica en estudiantes de quinto, octavo y undécimo grado.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) se diferencian, ya que al investigar la autorregulación y las creencias de autoeficacia académica encontraron que los estudiantes de grados superiores (undécimo grado), tenían un mayor uso de estrategias de aprendizaje en comparación a los alumnos del octavo grado, lo cual favorecía las creencias de autoeficacia en el rendimiento verbal; sin embargo estas diferencias no fueron significativas; no obstante los autores ponen énfasis en que las creencias de autoeficacia verbal como las de matemáticas se incrementaban en los grados superiores. Al igual que en nuestro caso, Zimmerman et al. (2005) no encuentran diferencias según el grado escolar, a pesar de que ellos compararon grados más diferentes entre sí que los que se compararon en la presente investigación.

En referencia a la comparación del rendimiento académico según género, en el curso de Matemática, los hombres presentan una puntuación ligeramente superior en comparación con las mujeres, mientras que en los promedios de Lenguaje y otros cursos las mujeres obtienen una ligera mayor puntuación en comparación a los hombres; sin embargo éstas no llegan a ser diferencias significativas.

Nuestros resultados son similares a los de Echavarrí, Godoy y Olaz (2006) donde los hombres muestran ventaja en el razonamiento y cálculo, mientras que las mujeres presentan un menor desempeño en esta área; sin embargo las mujeres presentan un mejor rendimiento en comparación a los hombres en las áreas de lenguaje y fluidez verbal; no obstante se señala que estas diferencias no llegan a ser significativas. Estos desempeños se explican a través de la intervención de distintas variables, como hábitos de estudios, creencias de autoeficacia, constitución de la familia, características de personalidad, etc. Un factor importante en las

posibles diferencias de género en el área de matemáticas es el de la temática concreta analizada; así, por ejemplo, Barbero, Holgado, Vila y Chacón (2007), hallaron que los niños son más hábiles que las niñas en geometría y cálculo, en tanto que las niñas lo son más que los niños en análisis de datos y álgebra. Estos resultados permiten interpretar la falta de relación entre género y rendimiento en matemáticas (y en las demás áreas académicas) hallada en el presente estudio como una consecuencia de considerar el rendimiento global en dicha área.

Mientras que en la comparación del rendimiento académico según grado, en el curso de matemáticas los alumnos del segundo año de secundaria son los que obtienen una puntuación ligeramente mayor en comparación a los alumnos del primer año de secundaria, sin que la diferencia sea significativa. La ligera diferencia observada se puede explicar por lo mencionado por Cartagena (2007), quien enfatiza que el tiempo de enseñanza conlleva a que el alumno consolide mejor sus conocimientos.

Sin embargo, en esta misma comparación, los alumnos del primer año de secundaria exhiben una ligera mayor puntuación en comparación con los alumnos del segundo año de secundaria en los cursos de lenguaje y otros; pero, nuevamente, sin diferencias significativas.

Al respecto, Del Barrio (2005) señala que el rendimiento académico está determinado por varios factores tales como la autoeficacia, la autorregulación, el dominio de estrategias de estudio, las aptitudes cognitivas, las aspiraciones de educacionales de la familia y del propio estudiante y la calidad de enseñanza brindada. Por ello, el rendimiento académico en las distintas materias puede variar según la interacción de estas variables.

Los resultados indican que la autoeficacia se relaciona de manera positiva y significativa con el rendimiento académico, tanto en la muestra total como en los grupos de género y grado escolar. Por ejemplo, el estudio realizado por Contreras (2005) muestra que la autoeficacia se encuentra asociada de forma significativa con el rendimiento académico, además de ser

considerado como el mejor predictor de este; sobre todo en las áreas de matemáticas y sociales. García-Fernández, Inglés, Torregrosa, Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, Pérez-Fernández y Martínez-Monteagudo (2010), hallaron, como parte de su estudio de validación de una escala de autoeficacia percibida en estudiantes españoles de secundaria, correlaciones positivas moderadas pero significativas ( $p < .001$ ), entre autoeficacia académica y el rendimiento académico general, así como con el rendimiento en áreas académicas específicas como castellano, inglés y matemáticas. De igual manera, Galicia-Moyeda et al. (2013) encontraron correlaciones moderadamente altas entre autoeficacia académica y diversas asignaturas como ciencias sociales, matemáticas, inglés, español y tecnología, variando estas correlaciones de ,470 a ,674. En otros estudios, realizados anteriormente, también se han encontrado relaciones entre autoeficacia académica y rendimiento académico (e. g. Bong, 1999; Jonson-Reid et al., 2005; citados por Chun & Dickson, 2011).

Asimismo, las correlaciones entre ambas variables en cada grupo de género y edad son también positivas y significativas. De igual forma los estudios de Grazziano, Jensen-Campbell y Finch (1997, citados en Carrasco y Del Barrio, 2002) donde tampoco se detectan diferencias significativas según género ni en distintos grupos de edad en dichas correlaciones entre autoeficacia y rendimiento académico.

Asimismo, Kolher (2008) encuentra una fuerte asociación entre la autoeficacia y el rendimiento académico, además de indicar que la autoeficacia predice el rendimiento. De igual forma, Cartagena (2007) encuentra una relación significativa entre ambas variables en los alumnos de quinto de Secundaria. Asimismo, Contreras (2005) señala que la autoeficacia se encuentra directamente asociada al rendimiento escolar, sobre todo en las áreas de Matemáticas y Sociales.

Con respecto a las puntuaciones de autoeficacia en el rendimiento académico, tanto en los participantes mujeres como varones (Tabla 5), se evidencia un mayor promedio en estudiantes mujeres con relación a los varones, 73.79 frente a 71.21, estos resultados coinciden con investigaciones como la de Saunders, Davis, Williams y Williams (2004), quienes encontraron que las mujeres reportaron mayores niveles de autoeficacia académica que los hombres y mayores deseos de culminar sus estudios en general. Entre alguna de las explicaciones, abordan que la autoeficacia es mayor en las mujeres dado que éstas son expuestas a experiencias sociales, de autorregulación, motivación, persistencia, etc., desde niñas y dentro del hogar, mientras que los varones, fuera del hogar. Estas diferencias de socialización, permitirían la diferencia de motivaciones de logro académico, por lo que las mujeres mostrarían un mayor deseo de éxito académico. Por otro lado, Olaz (2003) menciona los resultados de investigación obtenidos por Betz y Hackett en el año 1983, quienes concluyeron que en cuanto a las diferencias de género en la autoeficacia académica, ésta era mayor en los estudiantes varones con respecto a las estudiantes mujeres. Estas diferencias en cuanto al género y percepción de autoeficacia, según los autores, puede deberse a las formas en que los estudiantes experimentan cada una de las cuatro fuentes de autoeficacia. De lo anterior se puede concluir que no existen situaciones específicas o variables que expliquen exactamente la percepción de autoeficacia en varones o mujeres en el rendimiento académico, a la vez que sean concluyentes que algunos de los géneros reporten mayores niveles de autoeficacia académica.

Aunque el objetivo de este trabajo se limitaba a verificar la asociación entre autoeficacia académica y rendimiento escolar sin intentar probar ninguna hipótesis causal específica, cabe de todas maneras proponer un análisis que explique la asociación observada. Estos análisis involucran planteamientos basados en algunas de las posibles formas de relación causal que puede haber entre variables cuya correlación ha sido demostrada por Medrano & Muñoz-

Navarro (2017). En primer lugar, se puede suponer que un buen nivel de autoeficacia, es decir, la creencia en que se puede obtener buenos resultados, puede actuar como un factor *motivador* que facilite al estudiante realizar los esfuerzos necesarios para lograr esos buenos resultados. Un sentido de autoeficacia también puede ser en sí mismo un medio de afrontamiento frente al estrés causado por las obligaciones académicas. Por otro lado, la autoeficacia puede más bien contribuir a que el estudiante adopte decisiones acertadas en relación con su preparación, por ejemplo, en lo relacionado al uso del tiempo, búsqueda de información, etc. Estudios futuros deberán explorar estas posibilidades.

En segundo lugar, también es posible que sea el nivel de rendimiento académico lo que influya en la autoeficacia. Buenos resultados, que pueden deberse a muchos otros factores, probablemente influyen en un alto sentido de autoeficacia, tal como se puede deducir de la propuesta del propio Bandura, cuando señala las fuentes de la autoeficacia e incluye entre ellas a las experiencias pasadas reales del individuo. De este modo, la autoeficacia sería más bien un resultado, y no una causa, de un buen rendimiento académico. En tercer lugar, es también altamente probable que estas dos variables se afecten mutuamente; es decir, que el rendimiento influye en la autoeficacia, pero ésta a su vez afecta al rendimiento. Esta es una posibilidad quizá bastante cercana a la realidad. Más concretamente, un buen rendimiento (el cual puede deberse a muchos factores personales, familiares y también escolares) genera una actitud de confianza en la capacidad propia, la cual, como he señalado, puede actuar de varias maneras para sostener dicho rendimiento.

Por tanto, comprobar que la autoeficacia académica y el rendimiento escolar muestran una fuerte asociación, abre muchas posibilidades de investigación para el futuro.

## CONCLUSIONES

1. El nivel de autoeficacia es igual en ambos géneros. En otras palabras, la diferencia de género no parece implicar ninguna diferencia en la intensidad de la confianza en la propia capacidad para lograr un buen desempeño académico.
2. Tampoco se evidencian diferencias de género en el rendimiento académico, en ninguna de las áreas evaluadas, lo que posiblemente se debe a que dichas áreas han sido evaluadas globalmente y no por temas específicos.
3. No se hallaron diferencias entre los grados escolares en ninguna de las variables investigadas, lo que podría deberse, al menos en parte, a la escasa diferencia entre dichos grados (primero y segundo).
4. La autoeficacia académica y el rendimiento académico están positivamente asociados. Con ello se corrobora la hipótesis planteada, y se presenta una evidencia concordante con el planteamiento teórico del que dicha hipótesis deriva, según el cual la autoeficacia relativa a determinados desempeños promueve mejores resultados en dicha área de desempeño.

## RECOMENDACIONES

1. Una primera recomendación es replicar el estudio a partir de un universo más amplio que el del presente estudio, tanto en el número y tipo de centros educativos, como en el rango de grados escolares. Todo ello, con la finalidad de estimar mejor el alcance y generalidad de los resultados y conclusiones.
2. La segunda recomendación es realizar dichas replicaciones adicionando otras medidas de autoeficacia, lo que también puede contribuir a incrementar la generalidad de los resultados.
3. En tercer lugar, al replicar el estudio será conveniente analizar el rendimiento académico en cada área no de manera global, sino por temas específicos, dado que, como indica cierta literatura, las diferencias de género pueden variar ampliamente dependiendo de en qué temas específicos se realiza la comparación. Además de que este factor puede también incidir en las correlaciones entre rendimiento académico y otras variables, incluyendo la autoeficacia académica.

## REFERENCIAS

- Adeyemo, D. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology Developing Societies*, 19(2), 199-213. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/097133360701900204>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 209.
- Barbero, M. A., Holgado, F. P., Vila, E. & Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19, 413-421.
- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. *Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719001>
- Carrasco, M. & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/727/72714221/>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 – 99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/551/55160304/>
- Chun, H. & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1581-1594.
- Cid, P., Orellana, A. & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Red Med. Chile*, 138, 551- 557.

- Cueto, S. (2007). *Las Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Rendimiento Escolar en el Perú: Balance y perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psicológica*, 7(2), 385 – 402.
- Galicia, I., Sánchez, A. & Robles, F. (2011). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y sus relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491 – 500.
- García-Fernández, J., Inglés, J., Torregrosa, M., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. & Martínez-Monteagudo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw –Hill.
- Kolher, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4° y 5° año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101 – 119. Recuperado de [http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_23\\_1\\_rendimiento-academico-asociado-a-la-autoeficacia-de-estudiantes-de-4to-y-5to-ano-de-secundaria-de-un-colegio-nacional-de-lima.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_23_1_rendimiento-academico-asociado-a-la-autoeficacia-de-estudiantes-de-4to-y-5to-ano-de-secundaria-de-un-colegio-nacional-de-lima.pdf)
- Medrano, L. A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239.

- Moriano, J., Palaci, F. & Morales, J. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia Emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 51-64.
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J. & Blanco, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 779 – 791. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127005>
- Pajares, F., (2002). Overview of social cognitive theory and of self – efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 54 – 82.
- Rodríguez, S., Núñez, J. & Valle, A. (2007). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-8.
- Ryan, M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Salmerón, H. & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *RELIEVE*, 16(2), 1 – 18. Recuperado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_4.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_4.pdf)
- Sánchez, J. (2013). Búsqueda de Ayuda Académica, Autoeficacia social y académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. 5(1), 35-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333427385006>
- Sanjuán, P.; Pérez, A. & Bermúdez, J. (2012). Escala de Autoeficacia General: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509– 515.
- Zimmerman, B.; Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845 – 862.

Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategies use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51 – 59.

## ANEXO I

### AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Apellidos y Nombres: \_\_\_\_\_ Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_  
Grado de Escolaridad: \_\_\_\_\_ Centro de Estudios: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

Esta es una prueba que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

Para ello solo debes de poner una (X) en el número que describa mejor tu capacidad, la puntuación va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

| ITEMS  | ESCALA DE RESPUESTA |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|  | 0                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.               |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.                                      |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.                                   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.                  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos                           |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 7. Tengo buenos hábitos para estudiar.   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.                            |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 10. Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.                 |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.                         |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 13. Puedo aprobar el año académico.  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.                         |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.                             |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 16. Puedo tener un buen rendimiento académico.   |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.               |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.  |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 19. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase. |                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |